

Trabajo Fin de Máster-A. Línea 1

Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Retos a la hora de ser docente de ciencias sociales en educación secundaria

Challenges faced by social sciences' teacher in secondary education

Autor

Pablo Clemente Jiménez

Director

Jose Manuel González González

Facultad de Educación

Año 2019

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. RETOS Y CLAVES ESPECÍFICOS DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES	2
2.1 Educación en valores desde las Ciencias Sociales. El caso de la ciudadanía	2
2.2 El uso de las TIC y las Nuevas Tecnologías en el aula	6
2.3 La importancia de elegir correctamente la metodología.....	13
2.4 La difícil decisión sobre qué Historia enseñar	19
2.5 La multiculturalidad en el aula.....	22
3. CONCLUSIONES.....	25
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26

Resumen:

El siguiente trabajo Fin de Máster tiene como objetivo presentar algunos de los retos a los que se enfrentan los docentes de ciencias sociales a la hora de llevar a cabo su actividad. La intención es dar a conocer esas dificultades y dar una posible solución a la mismas basándose en lecturas, trabajos y artículos académicos relacionados con la materia en cuestión.

Palabras clave: docencia, ciencias sociales, retos, dificultades, profesorado, alumnos.

Abstract:

The following Project aims to present some of the challenges that social science teachers face when carrying out their activity. The intention is to raise awareness of these difficulties and provide a posible solution to them based on readings, papers and academic essays related to the topic.

Key words: teaching, social sciences, challenges, difficulties, teaching staff, students.

1. INTRODUCCIÓN

El mundo social en el que vivimos es una disolución, adoptando el término químico, donde existen disolventes y solutos elegidos o combinados de forma azarosa. Ese mundo social tiene su representación en los centros educativos, donde el papel del alumno en relación a su futuro va creciendo, pues ya no se tiende a entender el instituto como un lugar donde se depositan conocimientos en los alumnos como fin del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se ha establecido la brillante idea de conseguir ciudadanos críticos y reflexivos con el mundo que les rodea. Por lo tanto, para lograr el objetivo que se ha planteado en los centros los docentes debemos estar a la altura de las exigencias que se nos proponen, sin olvidar las propias exigencias que nosotros nos establecemos.

Aquí es cuando entra en escena la importancia de las ciencias sociales como vehículo hacia los ciudadanos críticos y reflexivos. Las ciencias sociales, y en este caso la historia, son críticas por definición pues parten de la base del enfrentamiento a la información que se nos ha legado, directa o indirectamente, y a la necesidad de cribarla para conseguir quedarnos con los que es realmente valioso para la ciencia. Asimismo son reflexivas porque deben organizar esa información y darla a conocer de forma adecuada y correcta. Esta labor del historiador debe trasplantarse a los centros educativos. Las ciencias sociales en los programas de secundaria y bachillerato deben servir para conocer y entender, sobre todo, el pasado y que los alumnos consigan establecer relaciones con el presente para poder construir el futuro.

Como decía al principio de la introducción con la analogía química, tenemos presentes a disolventes y solutos y debemos conseguir que sus diferencias disminuyan. Es por ello que ante una escuela multicultural se desarrolle una educación con capacidad para dar respuesta a las necesidades que emerjan de la propia labor docente. Es aquí donde el papel del docente debe basarse en construir una escuela plural.

El objetivo del presente trabajo es responder a las preguntas que se formulan en el trabajo de Gómez y Miralles (2017) al principio del mismo. Son las siguientes: ¿Cómo afrontar la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina en una sociedad multicultural y con conflictos identitarios? ¿Cómo plantear el conocimiento histórico en el aula para que éste fomente habilidades intelectuales clave como la reflexión y la argumentación?

Una vez visto que tenemos un frente abierto de una magnitud incalculable compuesto por muchos retos, voy a tratar cinco de ellos:

- La educación en valores desde las ciencias sociales
- El uso de las TIC y las Nuevas Tecnologías en el aula
- La importancia de elegir correctamente la metodología
- La difícil decisión sobre qué Historia enseñar
- La multiculturalidad en el aula

2. RETOS Y CLAVES ESPECÍFICOS DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

2.1 Educación en valores desde las Ciencias Sociales. El caso de la ciudadanía.

La educación es aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social. Así, pues, todo proceso educativo está relacionado con los valores (Parra, 2003).

El término “valor” se asemeja a un poliedro cuyas múltiples caras ofrecen imágenes parciales de una misma realidad que debe apreciarse globalmente (Gervilla, 2008). Toda persona es portadora de valores, por lo tanto es indispensable que el currículo de las ciencias sociales se ocupe de este tema, pues son los valores el fundamento de la educación en cuanto a proceso o finalidad. A la historia, como parte de las ciencias sociales, le corresponde el papel de ser el transporte de valores y sus cambios a lo largo de la misma.

El problema con el que nos encontramos surge cuando hay que decidir qué valores sirven de apoyo a la educación en ciencias sociales. La cuestión no es si valores sí o valores no, sino qué valores debemos escoger y porqué lo hacemos. De otro modo y usando una analogía no debatimos si es necesario incluir fechas en la explicación de la historia o no, sino qué fechas elegir para conseguir el fin deseado. Es difícil aceptar la existencia de valores universales asumibles por todos en el actual contexto cultural, un contexto global y multicultural donde se desarrolla la actividad docente influido por aspectos étnicos, económicos, sociales y políticos.

Siguiendo a Palma Valenzuela (2016), en la actualidad se han adoptado con cierto éxito dos métodos innovadores:

- *Set-of-values*: [traduce al español estas dos palabras] centrado en formas de educación social y organización orientadas a crear un clima escolar basado en el desarrollo comunitario de valores.
- *Value analysis*: basado en el uso del razonamiento, la reflexión y la discusión grupal.

Educación en valores desde las ciencias sociales consiste en iniciar al alumnado en procesos de reflexión, maduración de criterios personales cuya meta debe ser enseñar a vivir, de manera que los estudiantes lleguen a ser personas cabales, integradas en su entorno. La historia debe estar enfocada a la formación en valores de futuros ciudadanos con criterio.

A la hora de tratar el tema de los valores en las ciencias sociales se puede hacer desde el punto de vista de tres grandes corrientes en la docencia (Palma Valenzuela, 2016):

- La escuela tradicional establece unos contenidos como verdades y realidades estáticas y objetivas, cuyo estudio está basado en enfoques éticos heterónomos evitando entrar en conflictos. De esta forma se transmite el conocimiento sin referencia explícita a los valores.
- La Escuela Nueva aboga por una enseñanza sin limitación en relación a inculcar valores previos; usando métodos activos y nada autoritarios. La reflexión sobre los valores se centra en aportar claridad para su elección por parte del estudiante.
- Corrientes didácticas que interpretan el proceso de enseñanza como reconstrucción crítica del saber. Es decir, utilizan el conocimiento previo del alumno desde donde inician un camino de asimilación y motivación capaz de garantizar futuros aprendizajes. Defienden un saber hacer y un saber ser y estar con los demás. Desde tal sensibilidad, los valores no se imponen ni se descubren fuera, siendo creados mediante procesos de interacción y diálogo desde una concepción ética autónoma (Palma, 2016).

Educar en valores desde las ciencias sociales implica abandonar modelos de enseñanza memorística y repetitiva para desarrollar el pensamiento social del alumnado y comprender un mundo globalizado. Además, desde mi punto de vista, si utilizamos la educación cívico-ciudadana de forma transversal podemos conseguir el objetivo de implantar unos valores que sean adquiridos y desarrollados por los alumnos. En tal caso, las ciencias sociales son fundamentales para potenciar en el alumnado una conciencia cívica y democrática con respeto a la multiculturalidad y con un elevado índice de tolerancia a las diferentes culturas con las que se relacionan en su día a día

Uno de los valores que se puede analizar es el relacionado con la educación para la ciudadanía. Tal y como dicen Gómez y Miralles (2017) las propuestas de Rüsen (2005, 2015) señalan la importancia de hacer de la historia un conocimiento útil para orientar éticamente los comportamientos personales. La historia no es una disciplina solo para eruditos y tampoco es un saber estático, sino que debe entenderse en permanente construcción y con un importante potencial educativo en la formación como ciudadanos. Por lo tanto, es indispensable que las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía vayan de la mano a la hora de crear buenos ciudadanos con valores críticos, pues como dice González (2009) el diseño de estrategias que contribuyan a educar y formar ciudadanos es una tarea que asumen sociedades interesadas en profundizar la democracia.

Las ciencias sociales son una herramienta para educar y crear buenos ciudadanos con capacidad de entender de forma crítica todo aquello que les rodea. Para ello, los profesores debemos desarrollar en el aula la competencia social y cívica que sirva para “interpretar de forma eficaz, democrática, respetuosa y sostenible sus relaciones con los demás y con el espacio en el que viven¹”

Para llevar a cabo la adquisición de esta competencia aparece un nuevo papel para el profesor, alejándose de las concepciones tradicionales fomentando el desarrollo crítico del alumno en base a los problemas reales desde una perspectiva histórica y geográfica. Se deben abandonar las corrientes que derivan del discurso nacionalista acerca de la utilidad de la Historia que se desarrolló a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en un contexto de regeneracionismo donde se cultivaba el amor por la patria y la identidad nacional. Según Ortega, Blanco y Pérez (2016) con el objeto de alejar las potenciales *doctrinas institucionales* en la formación ciudadana, la educación para una ciudadanía democrática habría de considerar las experiencias sociales del alumnado, la inclusión de *problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas* y el refuerzo de métodos interactivos, con el fin de desarrollar *competencias sociales*.

De tal forma que la Historia puede contribuir a tal fin. Un ejemplo de ello lo se encuentra en la unidad didáctica de 1º de la ESO sobre la antigua Grecia. En dicha unidad se puede trabajar por conceptos acercando la esencia de la sociedad democrática ateniense del siglo V a.C. Realizando actividades enfocadas al conocimiento y relación de la democracia clásica con la democracia actual se consigue llegar a conocer el significado de este sistema.

La educación para la ciudadanía democrática ha de abordar el concepto de democracia como un ideal de naturaleza dinámica e inacabada, como un conjunto de valores para la conducción de la acción social, en la que la comunicación se revela como uno de los procedimientos constitutivos de la cultura cívica (Ortega, Blanco y Pérez, 2016).

Aquí el profesorado es el que tiene un papel protagonista, ya que es él quien mediante sus recursos, estrategias y metodologías pone en práctica un determinado enfoque educativo. Luego es necesario que el profesorado consiga una mayor coherencia entre su teoría y su práctica educativa para estar concienciado sobre su trabajo, reflexionar sobre él y poder dirigir su práctica hacia los objetivos que se marque, en este caso, la participación ciudadana (Barroso y Collado, 2012).

¹ Currículo Oficial de Educación Secundaria Obligatoria en Aragón, Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo. P. 3

Por ejemplo en el campo de la geografía, y de una manera interdisciplinar, según López Torres y Velasco Sanz (2016) aceptar el reto de lograr un Desarrollo Sostenible plantea un compromiso con la naturaleza, la economía y la sociedad. De hecho, la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (IGUCGE) se ha puesto a trabajar para llevar a cabo actividades asumiendo un compromiso para educar en la sostenibilidad.

Estos autores llevaron a cabo actividades con el *waterboxx*, un artefacto que proporciona agua y protección a plantas sin necesidad de regarlas, con el fin de concienciar y educar sobre la formación de una ciudadanía planetaria, es decir, tomar conciencia de los límites ecológicos y sociales; manejar escenarios futuros o desarrollar alternativas a los problemas ecológicos y sociales.

Si queremos que los estudiantes, como futuros ciudadanos con voz y voto, se formen en aspectos democráticos y de sensibilidad ciudadana se debería democratizar la educación ofreciéndoles el conocimiento necesario sobre las estructuras y organismos de decisión de dicho ámbito. Podríamos mostrarles cuál es su funcionamiento, cómo se ejecutan las acciones coordinadas entre los distintos entes que conforman el aspecto educativo de nuestra sociedad, tales como las relaciones entre los Gobiernos y los centros. Un ejemplo podría ser la modificación del currículo como ejemplo de la sociedad actual. Además se entiende que la elaboración de una unidad didáctica interviene de forma directa y consciente en el proceso de enseñanza y los profesores deberían introducir mecanismos para llegar al fin democrático, ya que somos los transformadores de la sociedad y consecuentes del papel social que desarrollamos.

2.2 El uso de las TIC y las Nuevas Tecnologías en el aula

En este reto queremos responder a la siguiente pregunta: ¿Qué nuevas tecnologías, a partir de ahora “NNTT”, debemos elegir para desarrollar la labor docente? De esta forma se presentan ideas a tener en cuenta a la hora de elegir una NNTT.

Antes de nada, creo necesario matizar qué entendemos por NNTT. Analizando las diferentes definiciones y queriendo resumirlas en una podemos decir que las NNTT son una serie de nuevos medios que van desde los hipertextos o Internet hasta la realidad virtual, todo ello girando en torno a las telecomunicaciones y la informática dando como resultado de su combinación los recursos multimedia.

Los recursos multimedia son conjuntos de recursos y dispositivos que permiten crear, almacenar y reproducir de forma simultánea textos, imágenes o sonidos usando el ordenador. Llorente (2000) destaca cómo el trabajo en entornos multimedia ayuda a potenciar el aprendizaje cooperativo, el pensamiento crítico, la habilidad investigadora o la resolución de problemas.

Existen gran variedad de programas multimedia para ser usados en la actividad docente, tales como: las enciclopedias generales o los programas de enseñanza asistida por ordenador, llamados EAO, como juegos educativos, valorados principalmente por la motivación que despiertan; programas tutoriales, que establecen un diálogo entre el alumno y el ordenador; o los programas de simulación, donde los alumnos pueden practicar en un entorno seguro actividades como la composición de elementos electrónicos o tareas relacionadas con la ingeniería².

Como todo, existen ventajas e inconvenientes del uso de las NNTT. Algunas de esas ventajas son las siguientes³:

- La motivación y el interés que despiertan en el alumno mostrando la materia de una forma más atractiva, amena y divertida.
- La interactividad estimulando la reflexión, el cálculo de consecuencias provocando una mayor actividad cognitiva.
- La autonomía, pues puede buscar la información que está disponible en la web, por ejemplo. Y no solo buscarla, también seleccionarla y utilizarla de forma coherente y responsable.

²<http://recursostic.educacion.es/observatorio/web>. Visitado el 29/08/2019.

³Tanto las ventajas como los inconvenientes de las NNTT han sido escogidos de la página web del Colegio EduCrea de Villalbilla (Madrid). <https://educrea.cl/el-modelo-constructivista-con-las-nuevas-tecnologias-aplicado-en-el-proceso-de-aprendizaje/>. Visitado el 30/08/2019.

Para Coll y Martí (2001) las posibilidades más significativas que se le incorporan a las NNTT para ser utilizadas en la enseñanza son:

- Eliminar las barreras espacio-temporales entre profesor y alumno.
- Flexibilización de la enseñanza.
- Adaptar los medios y las necesidades a las características de los sujetos.
- Favorecer el aprendizaje cooperativo, así como el auto aprendizaje.
- Individualización de la enseñanza

Por otro lado, existen los inconvenientes de las NNTT como:

- La distracción que puede suponer la consulta de páginas web. No podemos permitir que se confunda el aprendizaje con el juego, pues se pueden plantear actividades para aprender jugando sin necesidad de utilizar otro espacio para ello.
- La adicción que pueden provocar algunos programas trastornando el desarrollo personal y social del individuo.
- El aislamiento que puede ser perjudicial para el desarrollo de otras formas de comunicación.

La forma de vida evoluciona y cambia. El uso de un medio de información pudo ser efectivo en el pasado y en el presente está en desuso. De esta forma los alumnos y sus intereses cambian y paralelamente se debe cambiar la forma de utilizar las NNTT en la educación, es decir, pasar del visionado de documentales, donde el alumnado es mero receptor, a formas y herramientas interactivas con el objetivo de fomentar la participación del alumnado, así como su interés por la asignatura.

Herrera (2015) argumenta que la tecnología y sus aportaciones van evolucionando y cambiando los campos del conocimiento de manera muy rápida, es aquí donde se puede valorar que la educación, como disciplina, está asumiendo nuevos retos y desafíos que merecen un estudio más detallado. La nueva sociedad, tecnificada, impone nuevos roles al proceso formativo.

El uso de estos medios de información por parte del profesorado es el recurso didáctico más extendido, pero no hay que olvidarse que puede ser utilizado desde el otro lado, es decir, como medio de expresión del alumno haciendo de esta forma un modelo de enseñanza-aprendizaje participativo. Son los estudiantes los que deben desempeñar el rol principal, pues participaran de forma activa para llegar al conocimiento, interactuaran con sus compañeros y profesores para expresar sus opiniones y plantear sus argumentos.

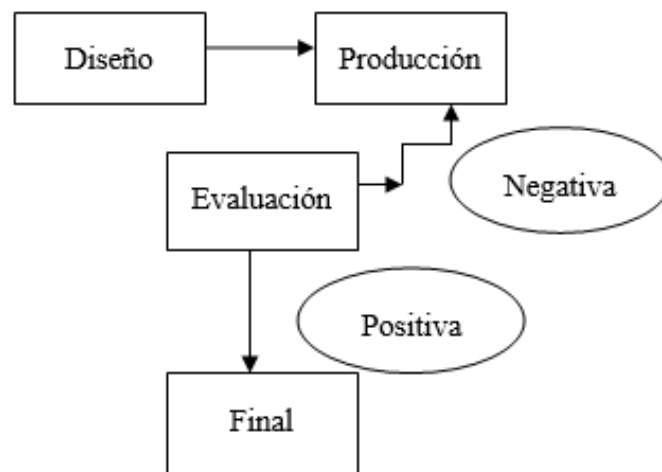
Pero para todo ello requiere que desarrollen un pensamiento crítico y creativo, pero también habilidades de tipo social que les permita trabajar de forma realmente colaborativa, sin olvidar la autonomía que deben desarrollar. (Pérez Tornero y Tejedor, 2014).

De acuerdo con Segovia (Segovia, 2006) el uso de las TIC tiene tres funciones: servir de medios didácticos para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje; servir de herramientas para la construcción de materiales didácticos; y servir de contenido implícito de aprendizaje.

La selección del material didáctico adecuado no es una tarea sencilla. El hecho de que sea atractivo, de última generación y muy motivante no le concede el calificativo de “buen material”. Así que debemos atender a los objetivos que queremos alcanzar; a los contenidos para que exista un rigor y una coherencia manifiesta; o a los ejes o temas transversales del currículo, es decir, si son adecuados con los que se presenta en el currículo oficial de la asignatura.

Una vez que hemos hecho una selección adecuada de los recursos o materiales didácticos nos tenemos que plantear su organización y presentación, pues el docente se ha convertido en productor de recursos y materiales. Un esquema a tener en cuenta a la hora de elaborar los materiales es el siguiente:

Ilustración 1. Proceso de elaboración de materiales



Simplificación del esquema de Segovia (2006)

En la primera fase, la de diseño, debemos: determinar qué es lo importante, los objetivos a cumplir, la identificación de los receptores o el tipo de lenguaje que se va a utilizar. A continuación, se elabora todo teniendo como base los preceptos de la fase anterior. Una vez que está todo hecho se debe evaluar, si esta evaluación es positiva seguimos adelante con el proyecto para concluirlo.

En cambio, si es negativa, si vemos algo que no cuadra o que no podemos explicarlo, debemos retroceder para encontrar el problema y solucionarlo, teniendo en cuenta que puede ser en las dos fases anteriores.

La docencia de la Historia tiene herramientas suficientes para enfrentarse a los cambios generacionales. Pasar del uso de actividades obsoletas al desarrollo de programas interactivos o actividades donde el receptor y protagonista sea el mismo es una obligación profesional. En este sentido, la posibilidad de potenciar la enseñanza de las ciencias sociales está ligada a que las NNTT hacen posible el aprendizaje ubicuo, es decir “una experiencia distribuida en el tiempo y el espacio” en palabras de Nicholas Burbules (Soletic, 2014). Un ejemplo es el uso de imágenes o materiales visuales en las ciencias sociales que, según Soletic (2014), brindan una posibilidad de articular contenidos de forma instantánea a través de la captación directa de los sentidos. “Aceptar que las imágenes ofrecen una particular forma de acceso a un tema implica reconocer que los estudiantes pueden alcanzar la comprensión a través de diversas “puertas de entrada” al conocimiento, en este caso, estética. De esta manera, se favorece el reconocimiento de otras formas de vida en el tiempo y en el espacio.” Soletic (2014, 35).

Si bien el uso de la tecnología que nosotros hemos conocido en nuestra época de estudiantes, en la materia de Historia y Geografía, se basaba en la visión de diapositivas a través de un proyector o videos en VHS sobre la segunda Guerra Mundial; ahora existen herramientas más innovadoras y modernas para llegar a los objetivos que nos planteemos. Por ejemplo se pueden aprovechar las NNTT para analizar, en perspectiva crítica, la compleja interrelación entre sociedad y naturaleza por medio del uso de herramientas de geolocalización en materia de geografía. Sofisticadas técnicas de relevancia de datos espaciales y de representación de los mismos. Entre estas herramientas se encuentran los sistemas de posicionamiento global (GPS) o los sistemas de información geográfica (SIG). Pueden ayudar a construir los propios textos cartográficos, así como el establecimiento de relaciones entre distintos niveles o capas de información. Pero sobre todo estimulan a los alumnos a interpretar información contenida en un mapa, a comparar o a observar la evolución de un fenómeno en el tiempo y en el espacio.

Asimismo, como mencionan Martín, Nieto y Buzo (2016), van de la mano el desarrollo del pensamiento geográfico y el aprendizaje activo, por descubrimiento. Los alumnos experimentan una evolución siendo meros receptores a productores del nuevo conocimiento geográfico. En el trabajo de 2016, mencionado anteriormente, se lleva a cabo la actividad a través de la plataforma de ArcGis, desde donde se pueden explorar datos o crear mapas. Para desarrollar la aplicación de esta nueva metodología establecieron un mismo patrón, desde unas actividades introductorias. En el apartado de las conclusiones destaca la capacidad de llegar con mayor facilidad a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

También una de dichas herramientas es la larga lista de páginas web donde podemos encontrar materiales dedicados a las ciencias sociales. En este punto es donde el profesor tiene un papel fundamental al establecer su criterio con el objetivo de elegir de forma adecuada los materiales, pues no todo tiene la completa veracidad.

De tal forma que podemos trabajar fuera del aula como por ejemplo utilizando la web 2.0, que está orientada a la construcción colectiva de conocimiento a través de la interacción entre usuarios en espacios de la red y el intercambio de información centrado en el aprovechamiento de la inteligencia colectiva. (Soletic, 2014).

Aquí se puede aprovechar la “inteligencia colectiva” para transformar la web en una especie de cerebro global. Entendemos que forman parte de esta gama de herramientas foros, blogs o redes sociales como muros, chats o juegos de rol. Fonseca, en 2009, decía que utilizando las nuevas herramientas se permite crear un Edublog, definido como entorno de aprendizaje individual o colaborativo, que a manera de diario apoya y consolida los procesos de enseñanza/aprendizaje, en cualquier ámbito. (Fernández y Pérez, 2015).

Siguen en pie, y utilizadas por la mayoría, las presentaciones en *PowerPoint*, una herramienta que nos ayuda a simplificar las explicaciones en el aula y a establecer una guía para los alumnos, y para nosotros mismos incluso. Sin embargo seguimos fomentando el aprendizaje memorístico y reproductivo (Trujillo, 2012). También es verdad que es un recurso que lleva muchos años utilizándose y al que los alumnos están más que acostumbrados suponiendo, en algunos casos, la pérdida de interés y motivación sobre la materia. Razón que nos debería llevar a encontrar nuevas herramientas y recursos para desarrollar las explicaciones en el aula. alguna de ellas las pude llevar a cabo en el periodo práctico del máster.

En mi experiencia durante las prácticas en el centro educativo pude llevar a cabo trabajos ayudándome con herramientas virtuales tales como atlas digitales, desde Google Earth hasta GeaCron, un atlas histórico interactivo donde pueden estudiarse los cambios políticos que se han producido. En el caso de la Historia y con el objetivo de situar los hechos en el tiempo y en el espacio, pero, sobre todo, con esta herramienta, en el espacio, quiero destacar la herramienta *Timeline*, donde se pueden elaborar líneas del tiempo con facilidad y adaptadas a las necesidades del aula. El objetivo es invitar a nuestros alumnos a buscar documentos históricos para validar una determinada hipótesis; analizar, mediante infografías, procesos complejos y abstractos o acceder a representaciones de mundos lejanos, pasados o presentes.

Ahora bien, nuestro objetivo como docentes, si decidimos establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje ligado al uso de las NNTT, es estar actualizados en lo referente a estos procesos, pues los estudiantes demandan una enseñanza interactiva, dinámica, ágil, como la comunicación y el aprendizaje que viven a diario y en los que tendrán que desarrollarse en el futuro. No se trata de una simple moda.

De hecho, Moreno Tena (2014) expresa su preocupación sobre la distancia y desconocimiento que existe entre los diversos colectivos y entes que interactúan en el hecho educativo. De tal forma que la aplicación de las NNTT en la educación se caracteriza por las carencias existentes por la falta de soporte teórico y didáctico, la falta de preparación de los docentes en estos aspectos y la necesidad de infraestructuras que ayuden a dicha aplicación.

La educación mediática nunca ha llegado a calar en la educación obligatoria de nuestro país, ni en la formación del profesorado que se ha centrado en la capacitación tecnológica y didáctica, siguiendo la tónica general de una sociedad tecnocrática y competitiva. Como loable excepción debemos destacar algunas iniciativas de la UNESCO, como Fray-Meigsen 2006, Tornero en 2008, y el currículum para profesores sobre AMI (Alfabetización Mediática e Informacional) o MIL (Media and Information Literacy) (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2011) (Gutiérrez, A. y Torrego, A. (2018, p. 16). En este currículum los docentes pueden trabajar con objetivos de aprendizaje, aproximaciones pedagógicas y actividades de ejemplo para ser trabajadas en las aulas de secundaria.

Según Pérez Tornero y Tejedor (2014), la alfabetización informacional consiste en las capacidades de acceso, interpretación crítica y uso de la información por parte de los usuarios. Por otro lado, la alfabetización mediática comprende capacidades relacionadas con el funcionamiento de los medios, desde su uso básico hasta el compromiso ciudadano y el ejercicio de la autoexpresión.

Todas las personas educadoras, ya no solo docentes, deberían tener en cuenta el potencial educativo que suponen las NNTT, además de adquirir la alfabetización que se ha comentado anteriormente. Y ya no solo por su aprovechamiento en el desarrollo de la propia docencia, sino entendiendo el proceso como base del desarrollo personal en la actualidad, donde las tecnologías están presentes en casi todos nuestros ámbitos. Citando a Moreno Tena (2014, 92): “el profesorado, y específicamente su formación tecnológica como pedagógica, junto con la cultura organizativa del centro, son factores clave en el proceso de integración y uso curricular de las nuevas tecnologías”.

El rol del docente ya no es el de facilitar la información o acceso a ésta, sino en desarrollar las capacidades y favorecer que los estudiantes aprendan mediante su trabajo. Ahora ya no se deposita el conocimiento en los alumnos, que caracterizaba a una escuela tradicional; se sabe el conocimiento se construye desde las personas que aprenden y por ello se entiende que la labor del docente es formular problemas, coordinar y facilitar la formación del conocimiento. Una manera de conseguirlo es utilizando las NNTT, donde los alumnos viven, conviven y desarrollan sus habilidades sociales.

En forma de conclusión, el profesorado ha de proponerse el reto de integración, comprensión y aplicación de las NNTT en el desarrollo de su área desde el ámbito de la veracidad de aplicación de sus potencialidades para el desarrollo paralelo de todas las áreas curriculares que conforman y constituyen el devenir educativo.

2.3 ¿Qué metodología usar en el aula?

A la hora de elaborar una unidad didáctica nos enfrentamos a preguntas claves que marcarán el camino a seguir en el desarrollo de la misma. Una de esas preguntas da nombre a este apartado, ¿qué metodología usar en el aula? Antes de nada conviene mencionar qué entendemos por metodología. Desde mi punto de vista, la metodología es la ordenación de los recursos, técnicas y procedimientos con el propósito de “dirigir” el aprendizaje del alumno y alcanzar los objetivos planteados. Feliu y Hernández (2011) aseveran que la metodología científica de la Historia sugiere, como en cualquier otra ciencia, utilizar estrategias para organizar, sintetizar y comunicar de manera clara los resultados o informaciones generados por una investigación.

A la hora de seleccionar la metodología debe seguirse un planteamiento cubriendo las necesidades que derivan de la adecuación al alumno, a la finalidad, al currículo, al contexto y a las nuevas necesidades sociales. Según Villalón y Pagès (2013) el conocimiento social e histórico está en constante evolución y va aportando nuevos contenidos y esquemas metodológicos. No obstante, parece que el cambio relacionado con la metodología va a tardar en llegar.

Los métodos y estrategias que se pueden elegir son infinitos, siempre y cuando sirvan para que los alumnos se formen como personas críticas. Podría referenciar los tipos de metodologías que existen en relación a la forma de razonamiento, en cuanto al número de receptores, a la sistematización de los conocimientos o a la aceptación de lo enseñado, pero me quiero centrar en clasificar y analizar los tipos de metodologías basadas en:

- En la observación y el análisis: el método del caso
- En el juego
- En el aprender haciendo

El primer punto hace referencia a la metodología basada en el método del caso, es decir, construir una problemática con un contexto y unas variantes conocidas, comprendidas y analizadas para llegar a la solución. De tal forma, los elementos principales en este tipo de metodología son: el caso propiamente dicho; las preguntas críticas, como hilo conductor, que se deben de hacer para conocer el contexto o las variantes; y las actividades de seguimiento durante el estudio del caso.

Cuando toda la información está ordenada y lista para ser trabajada se siguen estos pasos:

Ilustración 2. Proceso del método del caso



Extraído de www.mba-asturias.com

Una vez explicado brevemente el funcionamiento de este método, ¿qué ventajas e inconvenientes presenta dicho método? Como ventajas podemos decir que:

- Establece un puente entre la teoría y lo concreto.
- Potencia la enseñanza activa, donde el alumno es el activo del centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fomenta el desarrollo del juicio crítico.
- Sirve para introducir a los alumnos en el análisis de fuentes.
- Favorece la sistematización de los procedimientos.

Y como inconvenientes podemos destacar que:

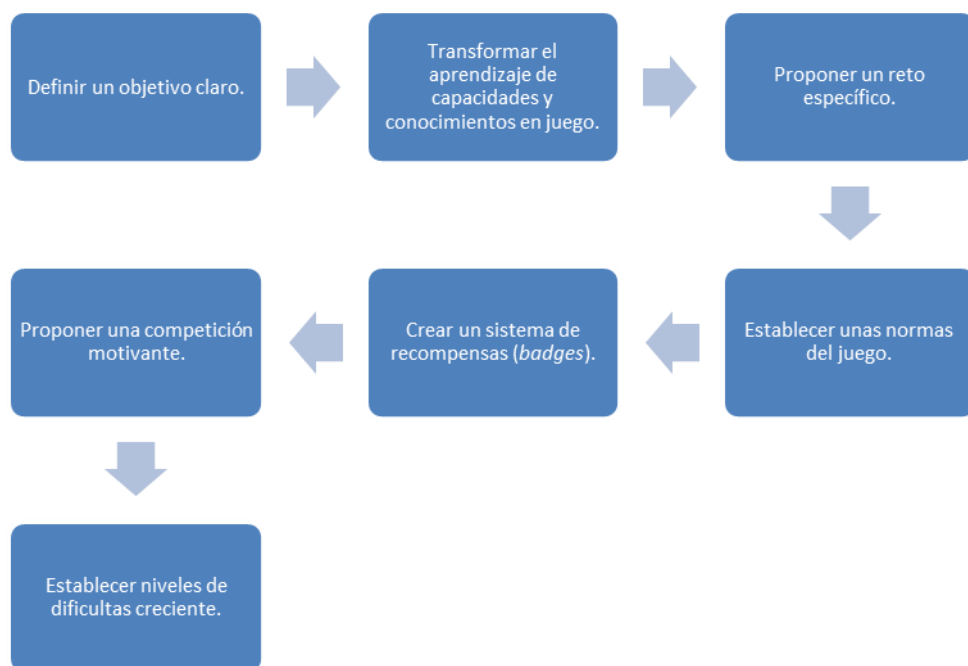
- Se crea un microcosmos.
- Es una tarea muchas veces anecdótica.
- Aborda aspectos parciales de la realidad.
- Son difíciles de construir.

Homo ludens. Este sintagma eligió Johan Huizinga para titular su obra en 1938, donde pretendía señalar la importancia del juego en el desarrollo humano. Como dice Franco Calvo (2016) el juego es una forma natural de aprendizaje para los humanos, que puede desarrollarse en todas las etapas de la educación. Todo hemos jugado simulando realizar una profesión o imitando a un deportista preferido porque el juego de rol y de simulación es un referente natural de aprendizaje.

El aprendizaje basado en juegos, en inglés *Game-Based Learning* (GBL), consiste en aplicar al proceso de aprendizaje los principios, dinámicas y herramientas utilizadas en los juegos, como forma de implicar a los alumnos. Esta metodología se puede aplicar desde tres grandes enfoques (Borrás Gené, 2015): el conductista, basado en la reacción con estímulos; el cognitivista, donde existe un mapa interno de conocimientos que se actualiza por estímulos externos; y el constructivista, donde se aprende en contacto con el entorno y los semejantes. Existen varios tipos de juegos: físicos, de mesa, *quiz*, videojuegos o de simulación en el aula.

A la hora de aplicar este tipo de metodología en el aula se puede seguir el siguiente esquema:

Ilustración 3. Desarrollo de los GBL.



Elaboración propia. A partir de los datos de Borrás Gené.

Algunas ventajas que presenta este tipo de metodologías son:

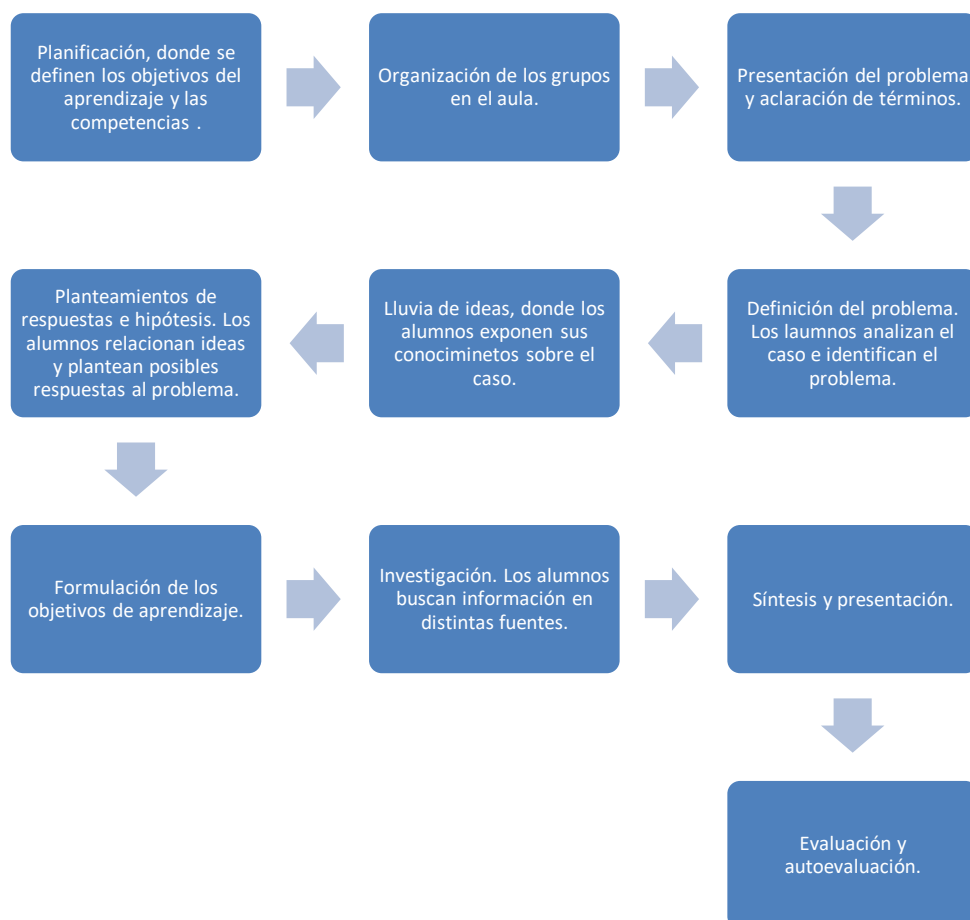
- La motivación del alumno.
- La ayuda a razonar y ser autónomo.
- Permite el aprendizaje activo.
- Da al alumno el control de su aprendizaje.
- Proporciona información útil al profesor.
- Potencia la creatividad y la imaginación.
- Fomenta las habilidades sociales.
- Contribuye a la alfabetización digital.

Por último, el tercer punto hace referencia a las metodologías basadas en aprender haciendo. El ABP se caracteriza por ser un sistema didáctico que requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje hasta el punto de definir un escenario de formación autodirigida. En tal caso, podemos afirmar que ni el contenido ni el profesor son elementos centrales (Manzanares Moya, 2018).

El ABP, aprendizaje basado en problemas, se desarrolla en tres fases: en la primera se inicia la investigación dirigida por el docente; luego la investigación es compartida por el docente y los alumnos; por último, son los alumnos los que investigan. Tiene como objetivos construir una base de conocimiento amplia y flexible; desarrollar habilidades efectivas de resolución de problemas; y adquirir una capacidad de trabajo en grupo.

Es un aprendizaje, que debe ser íntegro, centrado en el estudiante, que trabaja con problemas complejos y no estructurados, donde la colaboración es esencial entre ellos y donde el profesor adquiere un papel de facilitador de la información. Siguiendo el siguiente esquema podemos ver como se elabora un problema:

Ilustración 4. Proceso de ABP.



Elaboración basada en www.aulaplaneta.com

Como indicaba al principio de este capítulo la metodología elegida no es más que el modo de alcanzar los objetivos establecidos. Y es, por lo tanto, una de las razones en la que nos tenemos que basar a la hora de elegir y desarrollar una metodología u otra. Uno de los objetivos marcados por los profesores de historia en tiempos de reforma (Sobejano y Torres, 2009) ha sido ayudar a los alumnos a pensar históricamente, idea difundida por Vilar.

La mayoría de autores han puesto el foco en la importancia de construir y desarrollar el pensamiento histórico, además de habilidades necesarias para la interpretación del pasado, en detrimento del conocimiento conceptual y memorístico. Autores como Peck y Seixas (2008) en Arteaga y Camargo (2014) han presentado tres formas para educar históricamente a los alumnos: una perspectiva centrada en la narrativa de la construcción de la nación, función de la didáctica de la historia usada por los poderes fácticos durante los últimos siglos; un enfoque hacia el análisis de problemas contemporáneos en un contexto histórico; y comprender la historia como un método, una forma de investigar desde esta área de conocimiento. Esta última sitúa a la disciplina como un lenguaje y una lógica propia, y que hace uso de esas herramientas para generar nuevos conocimientos (Arteaga y Camargo, 2014).

El concepto de pensamiento histórico no es nuevo, como ya he mencionado anteriormente. Seixas y Morton (2013) en Sáiz Serrano y Gómez Carrasco (2016) definen el pensamiento histórico como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas. Por lo que el correcto uso de la metodología es crucial para conseguir el objetivo.

Si bien es nuestro objetivo guiar a los alumnos a alcanzar un pensamiento histórico, la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las competencias clave exige unos procedimientos que sean adecuados a las características propias de cada una de las materias, en este caso la historia. Es decir, la aplicación de las competencias educativas debe ser adecuada a los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y cognitivos de cada disciplina, y adaptada a cada una de las etapas educativas (Gómez y Miralles, 2017). Los países anglosajones ya disponen de un marco teórico y de trabajo de campo en este sentido, pues como menciona Cercadillo (2015, p.130), el currículo inglés ya ha dejado claro que la historia no se trata de memoria sino de la competencia que permite desarrollar un discurso histórico a través del pensamiento histórico. Además, existen sistemas de enseñanza que han girado hacia una nueva metodología, como es el caso de Quebec, donde se plantea un acercamiento práctico al pasado con el objetivo de desarrollar conceptos abstractos relacionados con la disciplina histórica. (Chapman y Wilschut, 2015).

Por lo tanto, elegir una buena metodología, fundamentada, atractiva para los alumnos y constructora del pensamiento histórico es primordial si queremos convertir a los alumnos en personas críticas con la sociedad que les rodea y reflexivas con el futuro que les tocará vivir. No obstante, y a modo de conclusión, tampoco se puede pretender aplicar un nuevo modelo metodológico sin evaluar su proceso o identificar los fallos que han podido producirse, es decir, realizar constantes autoevaluaciones en diferentes etapas del proceso.

2.4 La difícil decisión sobre qué Historia enseñar

El profesor siempre tiene que valorar lo que necesitan sus alumnos siendo ello el centro del análisis; aunque es evidente que la selección de contenidos pone al profesorado ante una tarea arriesgada y comprometida que obliga a los docentes a tomar partido en función de su opción ideológica y de sus convicciones didácticas, sumando lo que Walker llama “la plataforma del profesorado”.

Hay una pregunta que suele repetirse a muchos profesores ¿para qué sirve una historia que nunca llega a los temas más contemporáneos?, o, ¿por qué siempre se quedan sin dar los últimos temas, los más actuales? La pregunta última es: ¿por qué el profesor no hace una selección previa de los contenidos básicos o necesarios y se deja llevar por el libreo de texto o unos programas imposibles? (Sobejano y Torres, 2009).

Quizás una de las respuestas a esas preguntas esté en entender, o al menos intentarlo, el estado de las ciencias sociales en la educación secundaria y bachillerato. En estas etapas las ciencias sociales han respondido y responden, en general, a un único modelo: el tradicional y memorístico-repetitivo donde el profesor aclara algunos conceptos y los alumnos realizan las actividades del libro de texto para luego volcar sus conocimientos en un examen como final de la secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje (Miralles, 2009).

Schubert (2009) destaca que el problema central del currículo consiste en determinar qué es lo valioso. Es por esto que reflexionar y debatir uno mismo sobre qué se debe dar a estudiar para los estudiantes realmente es un problema central del currículo difícil de encarar y que puede llegar a ser complejo destacar los contenidos.

Además de ser una construcción social que obedece al consenso de la ciudadanía, que intenta imponer lo que es de “sentido común” para que sea impartido. Fontana (2005, 17) explica que “el uso público [de la Historia] empieza con la educación, de la que recibimos los contenidos de una visión histórica codificada, fruto de una prolongada labor de colonización intelectual desde el poder que es quien ha decidido cuál es “nuestro” pasado”. Durante años se ha cedido espacio a estas presiones elaborando currículos con sesgos tradicionales, donde el alumno deja de ser el centro del proceso y se dedica a recibir una acumulación de información. Con esta situación las instituciones encargadas de elaborar esos currículos han aprovechado las ciencias sociales para llevar a cabo una labor de construcción de alumnos a medida para sus intereses.

De hecho, Gómez y Miralles (2017) destacan que muchos políticos piensan que la historia debe servir para promover el patriotismo y advocan tiempos pretéritos donde todo el alumnado era capaz de recitar los héroes nacionales y las hazañas patrias. López Facal (2005, 44) acuña los términos de *nacionalismo historiográfico y mercantilización de la enseñanza*. Afirma que las políticas educativas neoconservadoras claman por conseguir una formación eficiente y competitiva, orientada al mercado. Fontana (2005, 22) justifica el trabajo del historiador y del historiador docente como parte activa en la formación de la memoria pública ante la posibilidad de abandonar dicho instrumento tan poderoso en manos de los manipuladores.

El currículo disciplinar, academicista y culturalista debería sustituirse por un currículo basado en problemas y organizado en proyectos de trabajo (Pérez Garzón, 2002). Ante esta situación se puede abogar por llevar a cabo construcciones curriculares orientadas al cambio conceptual. Existen dos objetivos ligados con las ciencias sociales y esta forma de entender la enseñanza: los disciplinares, que pretenden que los alumnos desarrollen una comprensión crítica; y por otro lado conseguir por parte de los alumnos una mejor comprensión de las relaciones entre pasado, presente y futuro (Carretero, 2000).

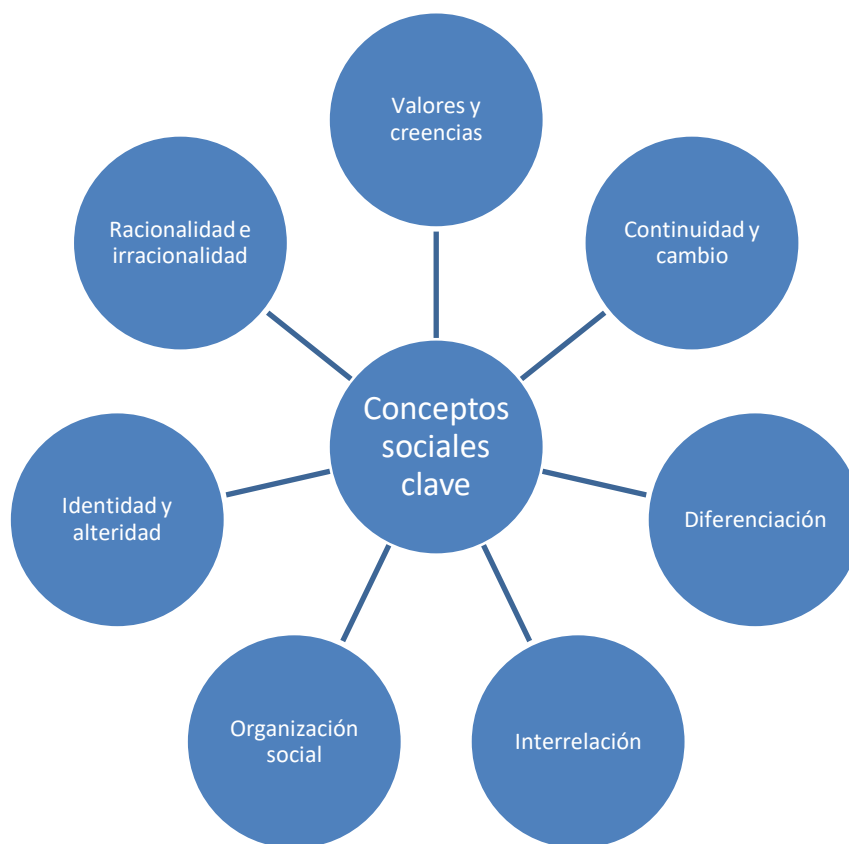
Se concibe la finalidad última de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales ha de ser “contrasocializadora”, es decir, ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática (Pagès, 2002). Por lo que supone un trabajo para el docente escoger las herramientas, los materiales, los contenidos necesarios para conseguir los objetivos planteados, como el que hacía Pagès.

Y es en este momento donde el docente debe hacer esa selección pues se pueden destacar tres aspectos en el desarrollo que hacen que en la adolescencia pueda darse el cambio conceptual en el conocimiento histórico y político: la mejora en el manejo de eventos complejos, multicausalidad, multidimensionales; la continuidad en la construcción de una estructura de conocimiento sobre otras; y, la discusión y la exploración de ideas con otras personas (Fernández Betancor, H., y Asensio Brouard, M., 2000).

Un currículo orientado al cambio conceptual debe conseguir buscar en los alumnos el aprendizaje por medio de la estructuración de conceptos, es decir, un aprendizaje que se orienta hacia la construcción de argumentaciones con sentido originadas por el propio estudiante a través de la resolución de cuestiones de la ciencia en cuestión. Una herramienta innecesaria para llevar a cabo estas prácticas es el libro de texto, que como dicen Barroso y Collado (2012), son creados por editoriales que, siguiendo la lógica económica imperante, tienen como principal finalidad la de lograr el mayor beneficio posible. Una forma de conseguirlo es manteniendo los contenidos tradicionales de una forma más estándar sin preocuparse de las nuevas investigaciones o innovaciones en el campo de la geografía y la historia.

Unos ejemplos de esos conceptos para conseguir la construcción racional, crítica y reflexiva de los alumnos pueden ser los siguientes:

Ilustración 5. Posibles ejemplos para un cambio conceptual.



Adaptación de Casas Vilalta, M. (1999, p.156)

Entonces el objetivo de los docentes es conseguir un nuevo enfoque desde el que ver y desarrollar las asignaturas de ciencias sociales. Un cambio que debe partir de ellos, de nosotros, dejando atrás la memorización de fechas de batallas de la Edad Moderna o los nombres de los afluentes del río Ebro, relacionado con el punto de vista tradicional/enciclopédico. Un cambio que puede empezar por interesarse más por el porqué, que por el cuándo y el dónde, sin olvidarse de ellos, con el objetivo de la reflexión crítica del alumno.

2.5 La multiculturalidad en el aula

La diversidad es consecuencia directa de las diferencias. Si miramos a nuestro alrededor observamos que la naturaleza es diversa. Encontramos flores distintas, árboles diferentes, etc., pero nos parece algo equilibrado y bello y, que además, es primordial para el ciclo de la vida. Por tanto, no debemos obviar que esta virtud de la naturaleza es extensible hasta llegar al ser humano, lo que nos hace reflexionar que la diferencia, que hace patente la diversidad, es positiva para el desarrollo y enriquecimiento de éste mismo. (Gómez Hurtado y García Prieto, 2016). Es decir, nos relacionamos en una sociedad diversa, global y multicultural. Y una sociedad multicultural se traduce en una escuela con las mismas características, además de ser el centro de educación anti-racista, pues no se pueden obviar las posibles exclusiones motivadas por la pertenencia a un grupo cultural u otro.

El fenómeno de la multiculturalidad ha generado una serie de consecuencias inmediatas en la docencia en el ámbito de la secundaria y bachillerato. La primera, lógicamente, es la presencia de una mayor diversidad en la educación. Este fenómeno puede obstaculizar la capacidad de aportar a la totalidad del alumnado el desarrollo necesario. Observando datos oficiales nos damos cuenta que el porcentaje de alumnos extranjeros en las aulas en el curso 2015-2016 a nivel estatal es de 8'4%, aumentando en Aragón hasta 12'2%, según fuentes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017, p. 58).

En mi opinión, aunque un profesor no necesariamente podría identificar o reconocer todas las variaciones en los estilos cognoscitivos de sus alumnos, los profesores deben ser conscientes de que los alumnos se enfrentan a los problemas de manera distinta, parte, por ejemplo, debido a su procedencia. De tal forma hablamos de diferencias en cultura y etnia.

En la actualidad, la idea de déficit cultural, si entendemos este fenómeno como la ausencia de capacidad de adaptación de grupos minoritarios procedentes de la inmigración, es rechazada casi en su totalidad. Por el contrario, se defiende la idea de que esos grupos minoritarios preferían mantener sus rasgos culturales y no adoptar la cultura dominante para conservar su identidad (Cardona, 2006). La cultura tiene un papel fundamental en el aprendizaje desde el momento que los niños acceden a la escuela primaria, pues, en una tradición escolar donde el conocimiento se transmite en la lengua dominante, los grupos minoritarios que no manejen suficientemente dicha lengua se verán en desventaja respecto a los nativos o los que ya dominen la lengua.

Según la RAE la palabra etnia proviene del griego “*éthnos*” y significa comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc. Es la última variable que voy a comentar. No todo el mundo pertenece a la misma etnia y, por lo tanto, existen diferencias en grupos de personas que pueden convivir en un mismo centro educativo.

De tal forma que los estudiantes que no tengan relación con el grupo étnico dominante van a tener mayores dificultades para llevar a cabo su aprendizaje. Además, han solido ser víctimas de segregación, aunque no solo ellos y no solo por este motivo.

Estos problemas se pueden ver desde un prisma en el que no se les otorga demasiada importancia, pero aquí radica el gran problema, la generalización. Deusdad (2010) asevera que estos alumnos tienen una introducción tardía al sistema educativo a causa de su lengua natal no romance, habitualmente de origen magrebí, lo que implica la necesidad, además, de la adaptación y aprendizaje del castellano.

La educación multicultural tiene como principal objetivo ayudar a todos a adquirir los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para desenvolverse de forma efectiva en una sociedad democrática plena, así como interactuar y comunicarse con personas de otros grupos (Cardona, 2006). Actualmente se sostiene como una alternativa para dar respuesta a la diversidad creciente de la sociedad y en las aulas.

Ogbu en 2001 (Cardona, 2006) encuentra el principal problema de este tipo de educación en que el rendimiento académico es el resultado de la transacción entre las habilidades y capacidades de los estudiantes junto con las actitudes del profesor y la enseñanza del currículo. Para él, la educación multicultural no surtirá efectos hasta que no se emprendan reformas que informen de las experiencias y dificultades reales que los alumnos de los grupos minoritarios han de afrontar. En realidad hace referencia a las relaciones entre grupos mayoritarios y minoritarios, siendo ésta el gran problema.

En la actualidad, los materiales curriculares existentes solo suelen abordar, en el mejor de los casos, el tratamiento compensatorio de las diferencias observadas en las aulas, entendidas éstas como deficiencias de algún tipo de conocimientos o de habilidades básicamente lingüísticas. Muestra de ellos son los libros de texto, remanente de la tradición más conservadora y enciclopédica del currículo, donde se acumula información en una escala donde, a veces, es imposible percibir el hilo conductor llevando al alumno a la ignorancia y la desmotivación. El trabajo de Lluch Balaguer (2003) es un claro ejemplo de esta problemática. En él analiza la situación de la multiculturalidad en los libros de texto.

En un mundo globalizado, más allá de los conceptos económicos, como en el que vivimos debemos tener presente la sociedad multicultural. Como dice Valls (2009) el grado de interculturalidad de las sociedades desarrolladas del presente, entendiendo esta expresión como presencia y simbiosis de diferencias culturales cada vez más amplias sobre un mismo territorio, irá en aumento mientras no se logre unas condiciones aceptables de vida para el conjunto de las sociedades humanas.

Desde una perspectiva teórica se ha distinguido cinco posibles actitudes u opciones del conjunto de la comunidad educativa ante esta cuestión, que van, en sus extremos más opuestos, desde el rechazo de los diferentes culturalmente hasta los impulsores de la denuncia y de la lucha contra el conjunto de mecanismo generadores de prácticas racistas o discriminatorias (Valls, 2009).

Además Pellicer (2009) indica cuatro variables con las que podemos trabajamos con alumnos extranjeros:

- Integración: si el grupo minoritario conserva su identidad cultural y al mismo tiempo mantiene contacto con la cultura mayoritaria.
- Separación: si el grupo minoritario conserva su identidad cultural, pero no mantiene contacto con la cultura mayoritaria.
- Asimilación: si el grupo minoritario no conserva su identidad cultural, pero sí mantiene contacto con la cultura mayoritaria.
- Marginación: si el grupo minoritario no conserva su identidad cultural y tampoco mantiene contacto con la cultura mayoritaria.

El problema más inmediato es la barrera lingüística que existe entre los alumnos extranjeros y los locales. Es más, si este problema no se trata puede desembocar en otros más graves. Es lógico que para poder desarrollar una vida plena social es necesario conocer y manejar con cierta destreza la lengua del territorio en el que se vive. No obstante, hay países como Australia, Canadá o EE.UU, donde hay docentes que siguen métodos en los que el idioma no interfiere con el conocimiento académico, tal y como dio a conocer la Agencia SINC en 2011⁴.

“Debemos reconocer el papel de las ciencias sociales a la hora de dar voz a los sin voz y dar visibilidad a distintas formas de exclusión social.” (Matarranz y Garcés, 2011, p. 186). ¿Cómo ayudan las ciencias sociales a la hora de llevar a cabo la integración cultural? Bien, las ciencias sociales, y sobre todo la historia, han servido de herramienta para conocer los cambios, los sociales son los que no interesan ahora mismo, que se han producido a lo largo de la misma. Al mismo tiempo contribuyen al desarrollo de la construcción de la identidad del alumnado y a la inclusión del mismo en el aula. El objetivo es crear una conciencia de respeto mutuo entre diferentes culturas, para lo que podemos utilizar el aprendizaje basado en problemas (ABP) de manera que diesen a conocer su cultura a sus compañeros. Asimismo se pueden llevar a cabo actividades en talleres con la finalidad de experimentar y aumentar la motivación hacia el conocimiento, aumentar la autonomía y promover la cooperación (Jiménez, 2005 en Gómez Hurtado y García Prieto, 2016).

En consecuencia, impera la necesidad de la educación de futuros docentes en relación a los aspectos multiculturales que caracterizan a nuestra sociedad con el objetivo de ofrecer la misma calidad educativa independientemente del país de origen del alumnado. Para ello se deben desarrollar herramientas con la capacidad de ofrecer el crecimiento cognitivo y crítico necesario para alcanzar los objetivos establecidos conociendo y participando de las diferentes culturas con las que trabajan. Y aprovechar la convulsión social y cultural para llevar a cabo la implantación de nuevos horizontes de las ciencias sociales y sentar las bases de una docencia multicultural y respetuosa con los demás.

⁴ <https://www.agenciasinc.es/Noticias/Los-ninos-extranjeros-tardan-como-minimo-seis-anos-en-adquirir-la-lengua-de-la-escuela> Visitado el 31/08/2019.

3. CONCLUSIONES

A través del trabajo se han pretendido analizar cinco retos a los que se enfrentan los docentes de ciencias sociales. Retos que se han de conseguir para que la educación eduque para el presente y el futuro de una sociedad global. Los cinco retos están relacionados entre sí, pues si queremos formar ciudadanos capacitados en el futuro hay que trabajarlos conjuntamente.

En una sociedad cada vez más globalizada y multicultural hay que tener presentes valores sociales, como el de la ciudadanía para poder convivir de forma idónea. Y desde las ciencias sociales se pueden desarrollar propuestas académicas coherentes con el propósito de crear buenos ciudadanos. Obviamente educar a un alumnado informatizado desde su infancia para el mundo de hoy y el de mañana es necesario hacerlo desde una perspectiva tecnológica, de ahí la continua formación en NNTT del profesorado adquiriendo cultura tecnológica para poder llevar a cabo las demandas que se nos exigen.

De nada sirve formar ciudadanos capacitados en NNTT si no se ha hecho de forma correcta. En este sentido los docentes de ciencias sociales, sobre todo desde el punto de vista histórico, deben ser críticos con la información disponible, que es abundante y a veces incoherente y con sesgos patentes de ideologías. De ahí que una selección de lo más relevante, de lo más valioso llevando a cabo una elección crítica de los contenidos sea fundamental para no caer en las trampas sociales y, además, fomentar un crecimiento racional y reflexivo abandonando los puntos de vistas tradicionales, sea lo primordial a la hora establecer la guía de la educación.

Y por último, la elección de una metodología es fundamental para que los alumnos desarrollen los aspectos críticos y reflexivos, a la vez de hacer de la explicación de la materia algo atractivo, que fomente la participación del alumnado y evitar el abandono por las asignaturas que más contenido tienen, como es el caso de las ciencias sociales.

4. Referencias bibliográficas

- Arteaga, B. y Camargo, M. S. (2014). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y primaria. *Historia e identidades culturales*. 323-336.
- Bajo Bajo, M. J., Aranda Hernando, A. M. y Urones Jambrina, C. (2009). Los valores sobre el medio ambiente urbano en la formación de los maestros como educadores para la ciudadanía. *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “Estrategia de Lisboa”*, 189-195. Bolonia: Pàtron Editore.
- Barroso Tristán, J. M. y Collado Ruano, J. (2012). La creación de materiales curriculares para promover la participación ciudadana en un sistema educativo coherente. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Vol. I, 237-244. Sevilla: Díada editora.
- Beyer, L. E. y Liston, D. P. (2001). *El currículo en conflicto*. Madrid: Akal.
- Borrás Gené, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. GATE, Universidad Politécnica de Madrid. Madrid: Vicerrectorado de Planificación Académica y Doctorado.
- Campos, J.A. (2015). Lo cotidiano (entre usos y resistencias) de las TICS en el aula de la educación secundaria obligatoria. Apuntes etnográficos. *Revista de Antropología Experimental*, 15, 567-580. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2633/2122>
- Cardona Moltó, M. A. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson educación.
- Carretero, M. (2000). Cambio conceptual y enseñanza de la Historia. *Tarbiya*, 26, 73-82.
- Carretero, M. y Atorresi, A. (2004). Hacia una alfabetización historiográfica. *Revista Altablero*, 30, junio/julio. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87476.html>
- Cebrián, M. (1998). *Creación de materiales para la innovación educativa con las nuevas tecnologías*. ICE Universidad de Málaga.

Cercadillo, L. (2015). Teachers Teaching History in Spain. Aims, Perceptions, and Practice on Second-Order Concepts. *Joined-Up History. New Directions in History Education Research*.

Chapman, A. y Wilschut, E. (Eds.) (2015). *Joined-Up History. New Directions in History Education Research*. Estados Unidos: Age Publishing.

Coll, C. y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. 9. 623-651. Madrid: Alianza.

David, I. y Hearnden, M. (2010). Inmigración y educación para la ciudadanía: una oportunidad para el desarrollo profesional. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 75-85.

Deusdad Ayala, B. (2010). La educación intercultural en las aulas de ciencias sociales: valoraciones y retos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 29-39.

Ertola, F. M. y Muñoz, M. E. (2009). La enseñanza de la historia reciente/presente: importancia en el proceso de adquisición de ciudadanía y construcción de identidades. *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*, 271-276. Bolonia: Pátron Editore

Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.

Fernández Betancor, H., y Asensio Brouard, M. (2000). El cambio conceptual de los contenidos de historia local en contextos de aprendizaje formal e informal. *Tarbiya*, 26, 83-115.

Fernández Chamorro, V. y Pérez Jiménez, S. (2015). Los blogs en la educación. Ejemplo práctico. CEF, 2, p. 30-38

Franco Calvo, J. G. (2016). La enseñanza de la historia en primaria a través del juego. X *Jornadas nacionales de ludotecas, juegos y juguetes. Ponencias y comunicaciones*. 47-54.

Fontana, J. (2005). ¿Qué historia enseñar? *Clío & asociados. La Historia enseñada*, 7, 17-26.

Gervilla Castillo, E. (2008). Buscando valores: análisis de contenido axiológico y modelo de educación integral. *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*, 56-73.

Giné, N. y Parcerisa, A. (Coords.). (2003). *Planificación y análisis de la práctica*.

- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex Ediciones. 4
- Gómez Hurtado, I. y García Prieto, F. J. (2016). Atención a la diversidad en la enseñanza de las ciencias sociales. *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*, p. 290-298. Madrid: Entimema.
- González Valencia, G. (2009). Qué significa para los profesores de ciencias sociales educar para la ciudadanía. Ideas desde Cataluña. *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*, 69-75. Bolonia: Pàtron Editore.
- Gutiérrez, A. y Torrego, A. (2018). Educación Mediática y Didáctica. Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 32 (1), 15-27.
- Hernández, R. M. (2017). *Impacto de las TICS en la educación: retos y perspectivas. Propósitos y Representaciones*, 5 (1), 325-347.
- Herrera, A. (2015). Una mirada reflexiva sobre las TIC en Educación Superior. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 17 (1) 1-4.
- Lima Muñiz, L.H y Pernas Guarneros, P. (Coord.) (2015). *Didáctica de la Historia. Problemas y métodos*. México: El Dragón Rojo.
- López Facal, R. (2002). Enseñar historia en convivencia plurinacional. *Gerónimo de Uztariz*, 17/18, 49-57.
- López Facal, R. (2005). Debate sobre la Historia que se enseña en España. *Clío & asociados. La Historia enseñada*, 7, 44-52.
- Lopez Torres, E. y Velasco Sanz, A. M. (2016). El waterboxx, una oportunidad para educar para la ciudadanía global. *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. p. 541-549. Madrid: Entimema.
- Lluch Balaguer, X. (2003). La multiculturalidad en los libros de texto: invisible, retórica políticamente correcta, exótica, lejana, racial. *Cuadernos de pedagogía*, 328, 82-86.
- Manzanares Moya, A. (2018). Sobre el aprendizaje basado en problemas. Qué es el aprendizaje basado en problemas. Concepto y características del ABP. Fase del proceso de aprendizaje del ABP. Papel del alumno y del profesor. *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Martín Vecino, J. M., Nieto Masot, A. y Buzo Sánchez, I. (2016). Los SIG aplicados a la enseñanza de la geografía en 1º de Educación Secundaria Obligatoria. *Tecnologías de la información geográfica en el análisis espacial. Aplicaciones en los Sectores Público, Empresarial y Universitario*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Merchán, F. J., Duarte, O. y De Alba, N. (2012). La enseñanza de la Historia como formación para la participación ciudadana. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Vol. I, 193-201. Sevilla: Díada editora.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2015-2016. Madrid: Secretaría General Técnica. Extraído de www.educacionyfo.es, fecha de consulta: 22-10-2019.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29, (1), 149-174.
- Miralles Martínez, P. (2009). La didáctica de la historia de España: retos para una educación de la ciudadanía. *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*, 259-270.
- Moreno Tena, R. (2014). Las TIC en la enseñanza de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. *Investigación en la escuela*, 82, 87-98.
- Ortega Sánchez, D., Blanco Lozano, P. y Pérez González, C. (2016). De la Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos a valores sociales y cívicos: análisis curricular en el marco de una ciudadanía global. *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. P. 625-635. Madrid: Entimema.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Palma Valenzuela, A. (2016). Educación en valores desde las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Sociales: fundamentos, contextos y propuestas*, 211-234. Madrid: Pirámide
- Parra Ortiz, J. M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88.

- Pellicer Palacín, M. (2009). La diversidad cultural en el aula un reto, una oportunidad. *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 2, 699-708. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Pérez Garzón, J. S. (2002). Usos y abusos de la historia. *Gerónimo de Uztariz*, 17/18, 11-24.
- Pérez Tornero, J.M. y Tejedor, S. (2014). *Guía de tecnología, comunicación y educación para profesores*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la Historia. *Didáctica de la Geografía y la Historia*, 51-64. Barcelona: Editorial Graó.
- Sáiz Serrano, J. y Gómez Carrasco, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 175-190.
- Santiago, J. A. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Educación y Humanismo*, 18 (31), 241-256.
- Segovia García, N. (2006). *Aplicación de las TIC'S a la docencia. Uso práctico de las NNTT en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Vigo: Ideas propias.
- Schubert, W. H. (2009) What is Worthwhile: From Knowing and Needing to Being and Sharing. *Journal of Curriculum and Pedagogy*. 6 (1), 21-39.
- Sobejano Sobejano, M. J. y Torres Bravo, P. A. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- Soletic, A. (Coord.). (2014). *Ciencias Sociales y TIC. Orientaciones para la enseñanza*. Buenos Aires: ANSES.
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- Valls, R. (2009). Ciudadanía y multiculturalidad en la enseñanza de las ciencias sociales: el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares. *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*, 109-115.